



O CERCEAMENTO DO “DIREITO” À MOVÊNCIA: O SILENCIAMENTO DAS BIOGRAFIAS DE MOVIMENTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

The restriction of the 'right' to movingness: the silencing of movement biographies in the school physical education context

La restricción del “derecho” al movimiento: el silenciamiento de las biografías del movimiento en el contexto de la educación física escolar.

Vinicius Machado de Oliveira¹, Juliano de Souza², Emerson Luís Velozo³, Glauca Andreza Kronbauer⁴

Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava – PR, Brasil

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR, Brasil

RESUMO

O presente estudo se assenta em pelo menos dois objetivos centrais, quais sejam, por um lado, justificar o significado da movência e da Educação Física como componentes dos direitos humanos e, por outro, apontar em que medida a liberdade e o acesso à movência tem sido cerceado dentro das instituições escolares na contemporaneidade. O empreendimento em questão se caracteriza como um estudo do tipo histórico-bibliográfico de natureza qualitativa. Após a digressão realizada, chegamos ao entendimento de que as atividades de movência tiveram e continuam tendo fundamental importância na vida das pessoas. Diante desse quadro, ao longo da história, a Educação Física se justificou como ciência e área pedagógica a racionalizar e a administrar o trabalho com a movência. Em que pese, no entanto, a história tenha apontado a proeminência da Educação Física e da movência na vida das crianças e adolescentes, algumas medidas e decisões em solo brasileiro têm aviltado o direito dos indivíduos ao acesso às atividades da cultura de movimento, principalmente em âmbito escolar. Dentre os aspectos que têm convergido para a depreciação ao direito à movência, constata-se o achatamento da Educação Física escolar, falta de espaços e insumos para a prática, omissão do poder público frente às necessidades dos escolares, documentos normativos e leis não convergentes com a realidade posta. Através da discussão encaminhada neste manuscrito, depreende-se que a privação do direito à movência e à Educação Física nas escolas brasileiras representa um retrocesso para a formação biopsicossocial dos infantes e dos jovens.

Palavras-chave: Brasil; Direitos Humanos; Educação; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Estágio de Pós-Doutoramento, Doutorado em Educação Física, Observatório de Educação Física e Esporte (OEFE/UEM) e Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Cultura e Contemporaneidade (UNICENTRO). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1789-8243>. E-mail: oliveira_vm@hotmail.com

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Professor do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física (PPGEF/UEM/UEL), Doutorado em Educação Física, Observatório de Educação Física e Esporte; ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3491-9536>. E-mail: julianoedf@yahoo.com.br

³ Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNICENTRO), Doutorado em Educação Física, Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Cultura e Contemporaneidade (UNICENTRO), ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-6816-4456>. E-mail: emersonvelozo@yahoo.com.br

⁴ Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UNICENTRO), Doutorado em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, Cultura e Contemporaneidade (UNICENTRO), ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2338-7685>. E-mail: gkronbauer@unicentro.br

The present study is based on at least two central aims, which are, on the one hand, to justify the meaning of movement and Physical Education as components of human rights and, on the other, to point out to what extent freedom and access to movingness have been restricted within school institutions in contemporary times. The work in question is characterized as a historical-bibliographic study of a qualitative nature. After the analysis, we understood that movement activities have had and continue to have fundamental importance in people's lives. Given this scenario, throughout history, Physical Education has justified itself as a science and pedagogical area to rationalize and manage work with movingness. However, despite history highlighting the prominence of Physical Education and movement in children and adolescents' lives, some measures and decisions in Brazil have degraded individuals' right to access movement culture activities, especially in the school environment. Among the aspects that have contributed to the depreciation of the right to movingness are the weakening of school Physical Education, lack of spaces and material resources for practice, failure of public authorities to meet students' needs, and normative documents and laws that do not align with reality. Through the discussion presented in this manuscript, it appears that the deprivation of the right to movingness and Physical Education in Brazilian schools represents a setback for the biopsychosocial formation of children and young people.

Keywords: Brazil; Human Rights; Education; School Physical Education

RESUMEN

El presente estudio se sustenta en al menos dos objetivos centrales, que son, por un lado, justificar el significado del movimiento y la Educación Física como componentes de los derechos humanos y, por otro, señalar hasta qué punto la libertad y el acceso al movimiento ha sido restringido dentro de las instituciones escolares en la época contemporánea. El trabajo en cuestión se caracteriza por ser un estudio histórico-bibliográfico de carácter cualitativo. Después del análisis, llegamos a comprender que las actividades del movimiento tuvieron y siguen teniendo una importancia fundamental en la vida de las personas. Ante este escenario, a lo largo de la historia, la Educación Física se ha justificado como un área científica y pedagógica para racionalizar y gestionar el trabajo con movimiento. Sin embargo, a pesar de que la historia ha resaltado el protagonismo de la Educación Física y del movimiento en la vida de niños y adolescentes, algunas medidas y decisiones en suelo brasileño han degradado el derecho de las personas a acceder a las actividades de la cultura del movimiento, especialmente en el ámbito escolar. Entre los aspectos que han confluído en la depreciación del derecho al movimiento, se encuentran el debilitamiento de la Educación Física escolar, la falta de espacios y recursos materiales para su práctica, la omisión de los poderes públicos ante las necesidades de los escolares, documentos normativos y leyes que no se corresponden con la realidad. A través de la discusión presentada en este manuscrito, se desprende que la privación del derecho al movimiento y a la Educación Física en las escuelas brasileñas representa un retroceso para la formación biopsicosocial de niños y jóvenes.

Palabras clave: Brasil; Derechos Humanos; Educación; Educación Física Escolar.

INTRODUÇÃO

O movimentar-se humano foi um dos componentes centrais que permitiram que o gênero humano não só sobrevivesse a esse pálido ponto azul chamado terra (Sagan, 2017), como prosperasse e convertesse socialmente a natureza ao seu favor (Gehlen, 1987; Wilson, 2013). Foi por via do movimento, portanto, que os seres humanos puderam socializar a natureza selvagem e dar impulso a uma série de revoluções (Harari, 2015) que foram fundamentais para o desenrolar do processo civilizador (Elias, 1994a, 2011). Nessa esteira, o que podemos chamar de “revolução motriz” talvez tenha sido um dos pontos de partida para o sucesso da espécie tanto em níveis de evolução como de desenvolvimento social (Oliveira, 2024).

Todavia, ao olhar para a história, essa demonstrou que o movimentar-se humano não ficou restrito apenas as necessidades de subsistência e de prosperidade. Isto é, com o tempo, o movimento humano foi elevado para outros patamares simbólicos que não correspondiam tão somente a sobrevivência, mas sim a

existência (Oliveira, 2024) e, por que não, também, a transcendência (Garcia, 2015). Em outras palavras, quando os nossos antepassados resolveram, em alguma medida, o problema da insegurança alimentar e assumiram uma posição de dominância frente as outras espécies, sentiram a necessidade de atribuir outros sentidos e significados para a sua existência (Elias, 1994a, 1994b). É aí, portanto, que o movimento humano ganhou diferentes simbolismos, ou seja, adentrou num espaço único em que o sociólogo alemão Norbert Elias (1994a) chama de dimensão simbólica.

Nessa quinta dimensão⁵ do espaço-tempo, única e exclusivamente acessada pelos seres humanos pela sua capacidade racional mais elevada, o movimento ganha usos diversos que ressaltam a busca por espaços que dão significado à existência humana. Não por mera causalidade, as mesmas mãos que uma vez foram utilizadas para empunhar armas voltadas para a caça, em algum momento da história, também passaram a dar sentido à vida por meio da arte e demais manifestações proto-culturais. Começava a ser gestado aqui o que chamamos de movência (Souza, 2022, 2023), um se-movimentar⁶ cujas funções se direcionam mais à identidade do *homo ludens* do que propriamente à persona do *homo fabers*⁷, embora os tangenciamentos sejam inevitáveis e a movência mesmo venha a ultrapassar essa dictotomização, algo a ser visualizado contemporaneamente, por exemplo, na figura do esporte profissional que congrega tanto aspectos de uma quanto de outra dimensão. Em outras palavras, um movimentar-se espontâneo e autoconsciente passava a integrar também a vida dos seres humanos em fases mais remotas da história, contrastando ou mesmo confrontando uma ontologia do mundo social centrada na noção de trabalho.

Dessa forma, do mesmo modo que os nossos ascendentes sentiram a necessidade de ampliar suas rotinas de movimento para expandir as suas chances de sucesso na natureza, essa necessidade transferiu-se igualmente para o campo da espontaneidade e da ludicidade, vindo à tona uma série de expressões simbólicas do movimentar-se. Ou seja, à medida que a humanidade rumava para um desenvolvimento mais diferenciado com níveis de movimentos utilitários cada vez mais reduzidos, abria-se a urgência de preencher esse vaco de movimentalidade, tendo os seres humanos a necessidade expressa de criar

⁵ Como se sabe pela teoria da relatividade geral de Einstein, o cientista classifica as propriedades físicas do universo observável em pelo menos 4 dimensões do espaço-tempo, quais sejam, largura + profundidade + altura + tempo. O sociólogo Norbert Elias, por sua vez, vai além e propõe que os seres humanos podem ter acesso também a uma quinta dimensão direcional, essa chamada pelo teórico de dimensão simbólica. Nessa dimensão, exclusiva dos seres humanos, os indivíduos gestariam símbolos que os auxiliariam na orientação do espaço-tempo. A linguagem, por exemplo, seria um desses símbolos de orientação (Elias, 1994a). A movência, por seu turno, se alocaria também nesse plano uma vez que, na condição de símbolo, representaria igualmente uma das formas de ser, estar e de se referenciar no espectro do espaço-tempo (Souza, 2023; Oliveira, 2024).

⁶ Oportuno destacar que a noção de movência, em alguma medida, partilha de alguns dos mesmos preceitos contidos no conceito de se-movimentar de Kunz (2004, 2012) e Trebels (2006). Ambas as noções, por exemplo, dividem o entendimento de que o movimento humano ocupa centralidade no interior da Educação Física, muito embora reconhecendo que nem todo movimento pode ser considerado como produto da área. Logo, sob esse pano de fundo, reside a ideia que se faz necessário um conceito adjacente para ajudar a traduzir aqueles movimentos que de fato correspondem ao referido campo. Aí, portanto, que se justificam as concepções de “movência” e “se-movimentar”. No entanto, em que pesem essas semelhanças, existem notórias diferenças que distanciam essas noções, como por exemplo o entendimento acerca do esporte. Enquanto Trebels (2006) e Kunz (2012) tendem a relativizar o grau de objetividade do esporte enquanto fenômeno do se-movimentar, Souza (2022, 2023), através da noção de movência, compreende que o esporte é, talvez, uma das expressões mais simbólicas e significativas do movimento humano e da própria Educação Física. Nessa esteira, a noção de movência não corrobora com a ideia de que o desporto guardaria uma estruturação mais mecanizada ou que seria menos espontânea que outras práticas corporais (Souza, 2021).

⁷ Embora a leitura das práticas corporais ou, então, de uma cultura corporal de movimento possa ser aproximada também à discussão do *homo fabers*, no presente manuscrito, a noção de movência se correlaciona mais com a dimensão do *homo ludens*, não representando, portanto, o pensamento geral do campo da Educação Física, mas sim dos autores deste estudo.

alternativas de movimento que mediassem as suas necessidades mais intrínsecas de movência. Não por acaso, a dança, as brincadeiras, os jogos, os esportes, dentre outras inúmeras atividades recreativas surgiram (Elias, 1992a).

De acordo com Elias (1992a, 2022), a inevitabilidade do contato com atividades rítmicas espontâneas só aumentou com o tempo, pois conforme o processo civilizador expandia sobre as sociedades, os códigos comportamentais para a vida coletiva restringiam a liberação espontânea das emoções, sendo, por seu turno, a movência um espaço para a profusão mais deliberada dessas pulsões, sem, no entanto, aviltar com as regras e as leis operantes dentro do tecido social. Ao que parece, as atividades alinhadas à dimensão da movência guardaram também sua contribuição frente ao desenvolvimento social, demonstrando que o progresso da vida humana não foi forjado apenas pela identidade do *homo fabers* (Elias, 1992a).

É inegável que, com o tempo, a necessidade de movimentar-se para além das cadeias operatórias do trabalho teria que ser racionalizada. Não soa coincidente que inúmeros investimentos intelectuais acerca do movimento humano surgiram a fim de aportar racionalmente e cientificamente à dimensão da movência. Essa racionalidade sobre o movimentar-se que começa ainda na Antiguidade, sobretudo a partir da figura de pensadores gregos como Platão, Aristóteles, Herodicus, Diocles, Erasistrato, Galeno, Filóstrato e dentre outros, materializa-se no decorrer do tempo em ciências do movimento humano (Christesen, 2014; Shephard, 2015). Dentre o rol dessas ciências, com certeza, está o que uma grande parcela do campo acadêmico resolveu chamar de Educação Física. Essa área, assim como outras que se dedicaram a fazer o escrutínio do movimento humano, em grande medida, surgiu com a necessidade de interpretar os fenômenos caros à dimensão da movência, especialmente no sentido de comportar uma demanda que se demonstrava indelével na vida dos seres humanos, qual seja, a carência premente das pessoas se movimentarem para além das precisões utilitaristas (Souza, 2021, 2022, 2023; Oliveira, 2024).

Foi dessa maneira que a movência, por via da Educação Física, não só alcançou diferentes setores da vida social como pôde se justificar para a sociedade mais ampla, inclusive em domínios bastante importantes do tecido social (Souza, 2021). Em outras palavras, os jogos, os esportes, as brincadeiras, a ginástica etc. estavam tão alicerçados à formação social das pessoas que já não era mais possível renegar ou omitir o seu peso funcional dentro das sociedades, de modo que se fazia produtora soldar, de alguma forma, a movência à educação, sobretudo na vida das crianças e jovens (Elias, 1992a). Não de maneira fortuita que, nos últimos séculos, a movência foi alocada dentro do que chamamos de “Educação Física Escolar”. No entanto, não só isso, afinal além de inúmeros intelectuais saírem em defesa da movência e da ciência afirmar categoricamente sua potencialidade na formação de crianças e dos jovens, a oferta desse espaço se tornou um direito constitucional em diferentes civilizações e nações.

No Brasil, inúmeros são os documentos que endossam esse direito e reafirmam o caráter significativo que as atividades de movência detêm na vida das pessoas, principalmente entre crianças e adolescentes. Isso fica bastante nítido desde os direitos previstos pela Constituição Federal de 1988 até o

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que preveem o livre acesso dos indivíduos ao universo do lazer e das práticas esportivas. Todavia, em que pese esse escopo documental de leis e direitos já guarde um tom alvissareiro à movência, os documentos normativos que regimentam a Educação brasileira são ainda mais explícitos e incisivos na medida em que ressaltam a condição assumida pelas atividades desenvolvidas no perímetro da Educação Física escolar. Aparentemente, essas normativas vão desde a famigerada Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 até documentos mais recentes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais, dentro de sua utilidade, não só destacam o espaço da Educação Física nas instituições de ensino como ditam os conhecimentos e conteúdos que devem ser geridos pelos professores da disciplina.

Nesse contexto, se tais documentos norteadores ressaltam as práticas de movência e a Educação Física como um direito constitucional previsto em lei, logo, chegar-se-ia à conclusão de que essa prerrogativa correspondente aos direitos humanos estaria sendo contemplada de maneira satisfatória, uma vez que segue chancelada pelos principais documentos que regimentam o funcionamento do Estado. Porém, a bem da verdade, como sabemos, isto parece estar longe de acontecer de modo que o direito à movência, mesmo em espaços universais como a escola, ainda é bastante limitado, o que significa que autobiografias de movimento⁸ podem estar sendo silenciadas por falta de acesso adequado a esse direito universal que esbarra em inúmeras circunstâncias e variáveis intervenientes.

No lastro desse entendimento, o texto em tela se fundamenta em pelo menos dois objetivos centrais, quais sejam, por um lado, justificar o significado da movência e da Educação Física como componentes dos direitos humanos e, por outro, apontar em que medida a liberdade e o acesso à movência têm sido cerceados silenciosamente dentro das instituições escolares. Para o atendimento dessas frentes de discussão, o plano de redação foi estruturado em três seções. Na primeira delas, procuramos discutir a proeminência da dimensão simbólica da movência no âmbito do espaço-tempo, considerando o seu desenvolvimento histórico face ao desenvolvimento social. Explicitados os significados das atividades de movência, na segunda seção, discorreremos acerca do papel da Educação Física escolar frente à formação das crianças e dos adolescentes. Por fim, justificados a amplitude e o papel social cumprido pela movência, fechamos a presente discussão, apontando aspectos que têm vedado o direito dos infantes à imersão ao mundo da movência no contexto escolar.

Em termos de encaminhamentos teórico-metodológicos, o estudo fundamentou-se em uma perspectiva histórico-bibliográfica, tendo como pano de fundo teórico a abordagem de longa duração *eliasiana* (Elias, 2008, 2011), a teoria simbólica (Elias, 1994a) e a noção da movência presente nos trabalhos de Souza (2021, 2022, 2023). No que se refere ao trato bibliográfico levado a cabo na presente investigação, para além da mobilização da literatura associada à temática investigada, a pesquisa procurou

⁸ As autobiografias de movimento dizem respeito às atividades ludomotoras que fazem parte das agendas de movimento das pessoas (Souza, 2021). Ou, em outros termos, das preferências individuais por determinadas práticas recreativas ou esportivas que, em algum momento de nossas vidas, nos foram apresentadas. Dentro da dimensão simbólica da movência, cada indivíduo, portanto, escreve suas autobiografias de movimento, sendo, em muitos casos, a Educação Física uma interlocutora desse processo (Souza, 2021, 2023). Nesse sentido, a Educação Física trabalha com as “biografias de movimento”, pois a área não só transfere essas biografias como, a partir de diferentes conhecimentos científicos, ajuda a instrumentar e gerenciar as autobiografias das pessoas. Em síntese, as autobiografias seriam dos indivíduos enquanto o trato sob as biografias ficaria por conta da Educação Física.

também se orientar a partir de leis brasileiras tais como o ECA, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDB e os documentos normativos do próprio campo da Educação Física a exemplo da BNCC e dos Parâmetros curriculares Nacionais (PCN's). A análise dessas leis e dos documentos permitiu suplementar a discussão dos direitos humanos ao acesso à movência e à Educação Física.

A AMPLITUDE E O SIGNIFICADO DA MOVÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO DECORRER DA HISTÓRIA⁹

Tal como aludido em nossa seção introdutória, a capacidade mais elevada de movimentar-se aliada a um processo de racionalidade crescente foram algumas das principais engrenagens que favoreceram o processo evolutivo e o desenvolvimento social de nossa espécie. Em linhas gerais, a vida forjou-se de tal maneira associada ao movimento que tal condição permitiu à humanidade criar uma série de simbolismos endereçados a essa capacidade. Foi assim que surgiu o que chamamos de dimensão simbólica da movência, um espaço para a profusão de um movimentar-se mais criativo, inventivo, lúdico, prazeroso, harmonioso, enfim, uma gama de qualificadores que possuem correspondência com diversas atividades motrizes hodiernas, a saber, jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, etc. (Souza, 2021, 2022, 2023).

Nessa linha de raciocínio, em termos conceituais, poderíamos dizer que a movência diz respeito ao universo simbólico das atividades motrizes realizadas no âmbito do espaço-tempo que tem por premissa básica a execução de movimentos rítmicos e espontâneos que se correlacionam, não exclusivamente, mas principalmente, com a figura do *homo ludens* (Souza, 2023, Oliveira, 2024). Embora a noção de movência não esteja totalmente desvinculada à condição *fabers* dos seres humanos, é na posição do *homo ludens* que eles vibram com mais intensidade, em especial entre as crianças e adolescentes cujas primeiras fases da vida parecem se construir de maneira mais imbuída de elementos lúdicos. Mais do que isso, é através dessa imersão ludomotora aos conhecimentos acumulados pela humanidade que os infantes podem, inclusive, amadurecer e progressivamente alcançar sua identidade *fabers*, isto é, indivíduos que, pela força do seu trabalho, contribuem para o desenvolvimento social e civilizatório da humanidade. Não de maneira fortuita, por muitos séculos e por que não milênios, a dimensão simbólica de movência tem sido acionada como uma ponte entre os infantes para as demandas da vida adulta.

Se realizada uma breve digressão pelo desenvolvimento social da humanidade, vê-se que a movência, obviamente com as suas diferentes gradações e intensidades, quase sempre esteve associada à

⁹ É prudente ressaltar que a digressão histórica aqui realizada não se trata de um dimensionamento da história da gênese Educação Física nem tampouco tem pretensão de apresentar uma exegese do desenvolvimento das práticas corporais. O objetivo desta seção é apenas o de introduzir alguns elementos históricos que sinalizam a relevância do que conhecemos por movência para a humanidade. No lastro dessa compreensão, a autoria, por sua vez, não entra na discussão da história da Educação Física escolar tal como bem discutida nas produções de Ghiraldelli Junior (2007) ou, então, nos escritos do próprio coletivo de autores (Castellani Filho *et al.*, 2009). Indubitavelmente, a discussão das tendências pedagógicas e da influência das sociedades industriais sobre a Educação Física do século XIX e XX é indelével para o campo acadêmico, mas no presente estudo focamos mais no conceito de movência, tendo como referência uma abordagem de longa duração ao modo *eliasiano*, porém, panorâmica devido ao espaço que dispomos para este *paper*. Outro aspecto a ser mencionado é o fato de que a história aqui ilustrada traz apenas reflexões encaminhadas por essa autoria no que diz respeito à noção de movência, sendo justo ressaltar que a mesma pode não convergir com outras digressões apresentadas no campo acadêmico-científico da Educação Física.

formação dos indivíduos mais jovens. Isto é, até mesmo em contextos em que a dinâmica do *fabers* era mais contundente e necessária, a movência não se fez totalmente ausente (Freikman; Garfinkel, 2009). Pelo contrário, ela se manifestou de diversas formas e, inclusive, deixou marcas de sua existência, ao ser constatado não somente por pinturas rupestres, como também por objetos líticos que indicam uma manipulação não especializada por crianças (Freikman; Garfinkel, 2009; Langley, 2017; Langley; Litster, 2018.) Algumas das evidências sugerem que as crianças da pré-história poderiam aprender a confeccionar e empunhar ferramentas líticas através de imersões lúdicas ao mundo da caça e do ferrageamento (Langley, 2017). Ao menos é o que conjecturam alguns arqueólogos, cujas descobertas, como ferramentas com reparos não qualificados e armas líticas com menores dimensões, sugerem um contato mimético com as demandas da vida adulta (Langley, 2017).

Ainda que não seja possível determinar com precisão se de fato as crianças utilizavam as ferramentas de caça com pretextos lúdicos, isto é, com vista à movência, é interessante verificar como em sociedades mais simples cujo estilo de vida se aproxima mais com as comunidades primevas do passado é exatamente esse comportamento que se costuma observar. Pelo menos, é a conclusão que chegou o sociólogo alemão Norbert Elias ao encaminhar uma reflexão sobre o aprendizado de crianças inseridas em comunidades itinerantes de caçadores esquimós. Sobre tal caso paradigmático, Elias (2012, p. 483-484, grifos nossos) encaminha sua reflexão da seguinte forma:

Consideremos como exemplo a relação de pais e filhos, em um grupo relativamente simples de nômades, que vivem principalmente da caça. Poderia ser, por exemplo, um grupo de esquimós no tempo em que a vida dos esquimós ainda não tinha sido afetada pela influência expansiva das sociedades industriais. Pensemos na transformação de vários garotos e garotas esquimós necessária para sua existência adulta específica, bem como para garantir a existência continuada do grupo. Quando ainda é um garoto, **o rapaz esquimó aprende, praticamente brincando, todas as habilidades das quais necessita para sobreviver como um caçador adulto**. Recebe um pequeno arco com flechas e aprende, desde pequeno, a ajudar a fazer e a manejar barcos e esquis. As garotas aprendem a trabalhar a pele e ajudam, ainda muito novas, na elaboração de vestidos e tendas das quais depende a sobrevivência do grupo tanto quanto depende da caça. **Aqui, um desenvolvimento linear leva, do jogo infantil, para a atividade do adulto.**

Esse tipo de compreensão tendo como referência sociedades com níveis civilizatórios menos diferenciados e mais simples, sinalizam que é provável que, mesmo em tempo mais remotos, onde as necessidades para se manter vivo eram mais dispendiosas, havia, de alguma forma, espaço para o ingresso propedêutico à dimensão simbólica da movência, até porque, como ressalta Elias (1992b), é difícil pensar em sociedades que ao longo de sua existência não tenham desenvolvido mecanismos de renovação emocional ou espaços para a profusão excitatória das pulsões humanas, ainda mais quando falamos em crianças cujas estruturas cognitivas, sociais, psicológicas e biológicas não estão devidamente constituídas tal como a dos adultos (Elias, 1994b). Ainda de acordo com sociólogo alemão Norbert Elias, a criança, tanto pelo seu estágio de desenvolvimento biológico como por sua essência emocional mais sensível, é um ser que busca meios mais prazerosos e lúdicos para aprender algo. Tal por isso, os brinquedos, as brincadeiras e os jogos se manifestam como alternativas para acessar o mundo dos adultos.

Cabe pontuar, entretanto, que nem sempre é razoável defender que as atividades de movência estiveram associadas à produção e ao trabalho, ainda que reduzamos nossas análises às comunidades paleolíticas e neolíticas. Os dados, muito provavelmente, nos desmentiriam, uma vez que no decorrer da história, pesquisadores das mais diferentes formações acadêmicas constataram uma série de evidências que denotam práticas de movência *per se*, ou melhor, traços de que essas iniciativas estavam muito mais conectadas a movimentos rítmicos espontâneos do que propriamente endereçadas à esfera do trabalho. Não aleatoriamente, foram encontrados diversos registros que indicam essa relação, sobretudo no que diz respeito à fase infantil, desde pequenas miniaturas fabricadas a partir de ossos, argila ou madeira (Freikman; Garfinkel, 2009; Langley, 2017) até produções mais complexas, como esferas (Mendonza, 2017; Wertmann *et al.*, 2020), dados (Rawson, 1999), jogos de tabuleiro (Amado, 2011), instrumentos musicais (Constantin, 2010; Both, 2018) e uma grande outra diversidade de brinquedos (Amado, 2011; Langley, 2017).

Dentre as suposições que se pode extrair a partir dessas evidências, é possível depreender que a movência, já em tempos longínquos em relação ao nosso, cumpria a sua função e, em se tratando das crianças, as atividades e iniciativas aderentes a essa dimensão poderiam já estar sendo estimuladas pelos indivíduos mais velhos. Mas não só isso, afinal, com o tempo e a eclosão de um pensamento proto-científico de cariz filosófico e biológico, principalmente em solo grego durante a Antiguidade, as principais mentes desse tempo procuraram endossar o papel das atividades de movência para os jovens, denotando a importância dessas práticas estéticas para o desenvolvimento físico, psicológico e social das crianças. Platão (2014, p. 136), por exemplo, costumava a dizer que “depois da música, era na ginástica que se deveria educar os jovens”. O mesmo pensava o seu sucessor Aristóteles (2006, p. 82) cujo entendimento era de que “Já que se deve, portanto, começar por imprimir hábitos nas crianças antes de instruí-las pelo raciocínio e moldar seu exterior antes de trabalhar seu intelecto, concluímos com a ginástica e a pedotribica: uma fortifica o temperamento, a outra dá graça às ações”.

Em resumo, ao constatar o depoimento dos referidos pensadores clássicos da Antiguidade, verifica-se que os mesmos não só parecem chancelar o papel da movência por via da ginástica, como alçam essa dimensão a um patamar de um instrumento de educação favorável ao trabalho intelectual dos jovens e infantes. De certa forma, com as devidas reticências, a Idade Média, apesar dos entraves postulados pela igreja, viu a movência também ser endossada como produtora à vida e à formação das pessoas. Essa postura foi observada na defesa de múltiplos polímatas da época, sobretudo de um círculo de intelectuais árabes como Avicena (980 – 1037) e AlGhazalli (1058 – 1111) que viam nas propriedades do exercício físico um componente alvissareiro para a conexão corpo e mente, em especial entre as crianças (Sulaiman; Jamsari; Noh, 2014; Heidari; Vojdani; Hosseini, 2020). Interessante notar que até mesmo entre os membros do clero, havia uma certa condescendência em torno da movência, se destacando, nessa esteira, nomes de catedráticos humanistas como Vitorino da Feltre (1378 – 1446), Enea Silvio Piccolomini (1405 – 1464), Baltasar Castiglione (1478 – 1529), dentre outros, educadores da Idade Média tardia. Todos esses, de

alguma forma, procuraram ratificar o papel das atividades de movência para a formação social e educacional de crianças e jovens (Laker, 2001; Zeigler, 2006; Mechikoff, 2019).

Evidentemente que esses casos esboçados não significam que os direitos das crianças estivessem preservados ou que as sociedades reconhecessem a criança como um ser que necessitava de cuidados especiais. Mas ao contrário, o estágio muito incipiente de um processo civilizador em curso não permitia compreender a infância como etapa delicada e significativa à vida (Elias, 2011). Todavia, em que pese a vida do infante não fosse fácil devido uma série de circunstâncias impostas pelo próprio limite civilizador do seu tempo, ainda assim é curioso refletir como a movência se manteve de alguma forma preservada por todos esses milênios, mesmo em períodos considerados caóticos para a humanidade, como o caso da Idade Média. Por sinal, talvez, uma das evidências que mais ajude ilustrar a presença da movência no final desse período e transição para Idade Moderna seja a famigerada tela “Jogos Infantis” do artista belga Pieter Bruegel (1525 – 1569). Tal ilustração não só demonstra uma quantidade bastante polissêmica de atividades de movência, como ajuda a desconstruir o senso comum de que a criança medieva se constituía apenas em direção à persona do *homo fabers*.

Dentre as conclusões que sumariamente pode-se extrair dessas evidências, para além do fato de que a movência já detinha um potencial ontológico subjacente à existência humana, é que conforme o tempo passava, mais a qualidade desse movimentar-se se revelava indispensável à formação civilizatória e educacional das crianças e dos jovens. Não sem razão, daí o motivo de inúmeros intelectuais, ao longo da história, advogarem em favor das atividades da movência, empreendendo frequentes esforços de incluir a movência dentro dos próprios estabelecimentos de ensino e, acima de tudo, reconhecendo suas valências no campo educacional.

É claro que esses movimentos começaram a acontecer de maneira mais significativa somente na transição da modernidade para a contemporaneidade, momento em que uma série de reformadores educacionais passam a instituir a necessidade de incorporação de uma variedade de práticas motrizes de movência no próprio currículo das instituições de ensino (Shephard, 2015). Dentro desse seleto escopo de intelectuais, destacam-se desde filósofos centrais para a cena acadêmica, como Jonh Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) e Immanuel Kant (1724 – 1804) até reformadores pioneiros no próprio campo Educação Física como Johann Bernhard Basedow (1724 – 1790) e Johann Christian Friedrich Guts-Muths (1759 – 1839) (Castellani Filho *et al.*, 2009; Mechikoff, 2019).

Foi dessa forma, por meio de reformadores educacionais que, pouco a pouco, a Educação Física foi se moldando enquanto área responsável a intermediar racionalmente o acesso e o direito à movência dos indivíduos tanto dentro como fora da escola. Nessa esteira, é com a Educação Física que as prerrogativas associadas às atividades de movência passam a se justificar cada vez mais, uma vez que na condição de uma ciência do movimento humano não só pôde destacar as potencialidades do movimentar-se humano nas suas mais diversas interfaces (Souza, 2021; Oliveira, 2024), como também sublinhar a essencialidade da movência como um direito constituinte das pessoas (Ferreira *et al.*, 2021), principalmente na vida das

crianças e dos jovens que tanto necessitam de estímulos motores para o seu desenvolvimento físico (Gallahue, Ozmun; Goodway, 2013; Tani, 2005), bem como de atividades miméticas que ajudem a emular algumas das propriedades psicológicas e sociais necessárias para a vida em sociedade (Oliveira; Souza, 2018).

Em suma, é notório que a história tem demonstrado que a movência foi e é central para os seres humanos, sendo a Educação Física a preceptora primária deste processo que atua na condição de interlocutora frente às autobiografias de movimento ansiadas pelos agentes sociais, sobretudo por crianças e adolescentes que estão em estágio inicial de formação do seu processo civilizador individual. Assim, o direito constituinte à Educação Física escolar representa, ao menos, em tese, uma garantia inicial de acesso ao universo da movência. Em linhas gerais, é acerca dessa proposição que buscamos encaminhar a discussão nas seções seguintes, versando, por um lado, sobre a função da disciplina de Educação Física no tecido social e, por outro, como silenciosamente os direitos humanos associados à movência têm sido reduzidos ou até mesmo feridos.

A FUNÇÃO EDUCACIONAL E SOCIAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR FACE ÀS AUTOBIOGRAFIAS DE MOVIMENTO

Que aquilo que chamamos de movência carrega um papel fundamental para a formação das crianças e adolescentes isso já não parece ser mais uma dúvida. No entanto, qual seria a função da Educação Física escolar diante desse processo? Primeiro que, historicamente, essa disciplina se constituiu como uma ciência¹⁰ direcionada a instrumentalizar às necessidades do movimentar-se do *homo ludens*. Segundo que a Educação Física escolar para muitas crianças significa uma das primeiras portas de entrada para um contato mediado¹¹ com o campo da movência, isto é, com jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura, etc. E terceiro e, talvez, um dos aspectos mais significativos da Educação Física escolar, seja o fato de que através das biografias de movência por ela proporcionadas, a disciplina auxilie na construção de uma série de valores sociais e educacionais atrelados à satisfação pelo se-movimentar, além, é claro, de transmitir a chamada cultura corporal de movimento produzida pela humanidade e acumulada, portanto, como patrimônio cultural humano.

¹⁰ Faz-se pertinente esclarecer que a condição da Educação Física enquanto área científica não é uma unanimidade no campo acadêmico. Pelo contrário, muitos, na verdade, aventam e sustentam a tese de que a Educação Física se configura apenas como uma área de intervenção pedagógica ou então apenas como um campo de atividade científica, não conferindo, portanto, o *status* de ciência a Educação Física (Betti, 2005; Bracht, 2007; Daolio, 2004; Almeida; Bracht; Vaz, 2012; Fensterseifer, 2009; Garcia; Fensterseifer; Rezer, 2021). Dentre as razões pelas quais esses autores questionam a insuficiência de cientificidade da Educação Física está, por exemplo, a falta de um consenso mínimo acerca do objeto de escrutínio da área, bem como a dificuldade de classificação da disciplina dentro das chamadas ciências-mães tradicionais (Lovisolo, 1996; Bracht, 2007). Em nosso artigo, a autoria procura sinalizar a Educação Física como uma disciplina científica por sua contribuição à dimensão simbólica da movência, uma vez que até o momento, muito possivelmente, a Educação Física seja a única ou se não a mais habilitada para lidar com os problemas e as demandas da movência na contemporaneidade.

¹¹ Convém abrir um adendo que quando falamos de um contato mediado com a movência estamos falando de ambientes sistematizados por profissionais habilitados. Sem sombra de dúvida, as crianças possuem experiências prévias que não só podem como devem ser consideradas pelo professor. Mas em linhas gerais, essas vivências anteriores muitas vezes são compostas apenas no plano autobiográfico, sem necessariamente a intervenção de um profissional sobre a movência. Tal, por isso, em muitos casos, as crianças só têm um acesso mais sistematizado a cultura corporal de movimento na escola.

No decorrer da história, a Educação Física escolar cumpriu diferentes funções no tecido social. Como é sabido, ela foi mobilizada desde finalidades profiláticas e até mesmo recrutada com propósitos militares (Ghiraldelli Junior, 2007; Castellani Filho *et al.*, 2009). Para além da visão funcionalista que se pode tirar dessa relação é interessante refletir como a área da Educação Física se tornou tão importante, inclusive tendo sido associada ao atendimento e ao desenvolvimento de outros segmentos sociais. Ou seja, subjacente à inclusão da Educação Física em terreno escolar, está claro a relevância que a movência assumiu dentro da sociedade, passando a ser um elemento de justificação dessa disciplina dentro dos currículos escolares ao redor do mundo.

Sem dúvidas são muitas as contribuições da Educação Física escolar frente ao trato da movência. Os impactos positivos, evidentemente, vão desde aspectos que se relacionam à saúde (Cordel *et al.*, 2018; Souza Filho *et al.*, 2024) até fatores psicológicos (Pizani *et al.*, 2016; Oliveira *et al.*, 2020) e sociais (Neira, 2008; Castellani Filho *et al.*, 2009). É claro que a contemplação dessas áreas não ocorre simplesmente do nada, o que significa que o usufruto das prerrogativas associadas ao movimentar-se em ambiente escolar está condicionado a uma série de variáveis intervenientes. Entre essas circunstâncias orbitam desde a quantidade de aulas e a estrutura fornecida para as práticas até a organização dos documentos normativos que instrumentalizam o trabalho pedagógico nas escolas. No entanto, em que pese essas variáveis, se atendido satisfatoriamente o quadro de necessidades basilares para o seu funcionamento, é inegável as potencialidades da movência na vida dos seres humanos.

No caso das crianças e dos jovens, é obvio que, num primeiro plano, a Educação Física escolar se gerida de forma adequada, tem sua função primária assente no campo da aprendizagem motora, sobretudo frente ao espectro da iliteracia motora e do sedentarismo. Uma das premissas básicas da Educação Física, independente do espaço onde ela é mediada, é justamente servir como uma ponte para o combate a letargia ou então a insuficiência do movimentar-se espontâneo que tanto compromete a qualidade de vida e a saúde das pessoas. Embora, para muitos, esse tipo de argumento se relacione como uma ideia mecanicista ou biologicista da Educação Física, não há como negar que esse escopo de discussão é um dos primeiros polos onde a área consegue se justificar melhor. Na verdade, essa abordagem é necessária, pois a Educação Física, além de possibilitar a imersão ao acervo da cultura corporal de movimento historicamente construído, não pode se omitir do fato que é preciso introduzir as crianças ao universo simbólico da movência de forma sistemática, o que implica que estejam minimamente preparadas em termos de adaptação motora para conseguirem desfrutar dos gestuais que perfazem as diferentes práticas motrizes do patrimônio cultural da humanidade (Manoel, 1994).

Em outras palavras, essa construção de um acervo motor preparado para receber uma gama de habilidades manipulativas, evidentemente, nada tem a ver com especialização precoce ou muito menos com alto rendimento. Pelo contrário, o próprio círculo de intelectuais que hoje compõem a área que conhecemos por Pedagogia do Esporte foi notoriamente contra a esse tipo de Educação Física nas escolas, rechaçando por completo qualquer ideia de tecnicismo ou competitivismo como outrora ocorreu no Brasil

no século passado. Isso, no entanto, não implica dizer que os especialistas da aprendizagem motora saíram em ataque ao esporte nas escolas ou então diminuíram a importância do ensino da técnica nas aulas de Educação Física. Ou seja, era necessário colocar em xeque à Educação Física tecnicista sem aviltar com as necessidades que perfazem o desenvolvimento infantil, pois, afinal de contas, as crianças ainda necessitam aprender a caminhar, correr, saltar, girar, escalar etc., habilidades locomotoras que são essenciais ao desenvolvimento motor humano (Tani, 2005).

Nesse sentido, não há como ignorar o fato que uma das funções da Educação Física, sem dúvida, orbita na construção de um arcabouço motor que favoreça a criança e o jovem a vivenciar e experimentar um rol de atividades da cultura corporal de movimento, sempre, no intento de cultivar escolhas¹² que sejam mais conscientes, autônomas e com vistas à fruição corporal da vida. Se essa condição, por alguma razão, for negada, pode-se dizer que o infante está tendo seus direitos de algum modo suprimidos, uma vez que, ainda que não seja função necessariamente precípua da Educação Física Escolar, ela ainda possui como uma das suas missões, ensinar as crianças a se movimentarem de forma satisfatória, mesmo que fora da esteira do alto nível de execução. Assim sendo, a Educação Física como um todo, seja fora ou dentro da escola, tem como uma das premissas, despertar ou lapidar uma potência de movimento subjacente às diferentes escritas autobiográficas dos indivíduos (Souza, 2021).

Todavia, cabe ressaltar que um repertório motor satisfatoriamente contemplado não implica apenas no domínio de gestuais motores ou esportivos, mas significa, sobretudo, a possibilidade de ter uma melhor qualidade de vida¹³ no cotidiano, tanto no sentido de saúde como de aptidão física para a execução de uma série de trabalhos corporais que demandam um acervo mínimo de habilidades. Em outras palavras, agilidade, flexibilidade, velocidade, força, aptidão cardiorrespiratória etc., não são capacidades que necessariamente se correlacionam somente com habilidades atléticas. Mas ao contrário, são componentes da aptidão física que guardam íntima relação com à saúde. Tanto é que, nas últimas décadas, inúmeros estudos vêm demonstrando que níveis de aptidão física satisfatórios podem ajudar a coibir eventuais doenças ou comorbidades (Montoro *et al.*, 2016; Cordel *et al.*, 2018; Saraiva; Lopes, 2019; Marques; Gouveia, 2020). Tal por isso, quando se fala em Educação Física, mesmo a de caráter escolar, é difícil não apontar essa função que a área carrega e aporta.

Cabe, evidentemente, esclarecer que quando se fala em desenvolvimento de um repertório motor mínimo ou então de níveis mais regulares de aptidão física, isso não tem a ver com ideias de padronização corporal ou de uma coerção social tácita para que a criança ou jovem se adeque a determinados tipos de padrões corporais ou técnicas proficientes ao mundo do esporte. Mas ao contrário, é notório que o

¹² Naturalmente, cabe reiterar que essas escolhas também estão condicionadas a outros fatores externos que não só o desenvolvimento motor. No entanto, o argumento que se manifesta aqui é de que a criança, ao alcançar um nível de aprendizagem motora mais condizente ao seu estágio de desenvolvimento, pode desfrutar melhor das diferentes práticas herdadas pela cultura corporal de movimento (Tani *et al.*, 1988; Tani, 2005).

¹³ É adequado salientar que o conceito de qualidade de vida vai muito além dos fatores relacionados à saúde. Qualidade de vida, como bem sabido, implica-se em um conjunto de aspectos que vai desde as condições ambientais até os determinantes psicológicos e sociais. Aqui, no entanto, referimo-nos tão somente à aptidão física.

professor deve reconhecer as diferenças individuais, bem como combater e denunciar qualquer tipo de padronização que possa levar a exposição negativa do aluno. Isso, por seu turno, já foi muito bem enfatizado por inúmeros intelectuais do campo da Educação Física, sobretudo a partir daqueles que desenvolvem suas pesquisas no terreno das teorias e abordagens críticas (Daolio, 1995; Soares, 2000; Neira; Nunes, 2008; Castellani Filho *et al.*, 2009; Bracht, 2019). Sem dúvida, essa eventual dialética negativa acerca dos padrões corporais deve ser rebatida pelos professores dentro da escola, muito embora sem mitigar a discussão da saúde ou anular o significado da Educação Física para esse aspecto.

A essa altura, faz-se adequado ratificar que os próprios documentos que normatizam o currículo escolar no Brasil referendam o imperativo de se abordar o tópico da saúde, em especial com os jovens, os quais já teriam uma capacidade reflexiva e crítica de determinar os impactos da atividade física em relação à saúde e aos padrões de estética corporal (Brasil, 2018). Quase nos mesmos moldes, porém de maneira mais aprofundada, os PCNs tocam também nos assuntos atividade física e saúde. Inclusive, já em seus objetivos gerais, quando versam a respeito do ensino fundamental, os PCNs são bastante específicos ao apontar que os escolares ao saírem desta etapa de ensino precisam ser capazes de: “[...] conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (Brasil, 1998). Esse conhecimento dar-se-ia através do contato com diferentes práticas de movência fornecidas na escola.

Nessa direção, é notório que a Educação Física escolar tenha que contemplar de alguma forma a discussão da saúde e do significado da atividade física para os seres humanos. Embora as preocupações na escola sejam evidentemente pedagógicas, espera-se que a Educação Física escolar não faça vista grossa para os níveis alarmantes de sedentarismo¹⁴ e de insuficiência de atividade física que vem crescendo ano a ano (Christofoletti *et al.*, 2016; Ponce-Blandón *et al.*, 2020; Monteiro *et al.*, 2020). Não sem motivo, os próprios documentos normativos trazem a necessidade de se abordar o problema do corpo e da saúde, ainda que com muitas reticências dadas às muitas ponderações que os documentos estabelecem em relação ao assunto da atividade física e dos padrões corporais. Em outras palavras, segundo os documentos que dispomos na atualidade, é preciso fomentar a movência em direção à saúde, porém, sem prescindir de uma formação crítica e reflexiva (Brasil, 1998, 2018).

Na esteira desses documentos, há que se dizer aqui, que o objetivo não perpassa pelo julgamento da forma com que a temática saúde é traduzida aos alunos, mas ao simples fato de que não é possível desconsiderar que uma das funções sociais da Educação Física, nos seus múltiplos espaços de atuação, é justamente alertar as pessoas para a importância da movência diante de estilos de vida que sejam mais saudáveis. A bem da verdade, a própria sociedade, em certa medida, espera que Educação Física detenha essa função social, pois afinal de contas, historicamente, essa ciência ganhou notoriedade pelo trabalho

¹⁴ É bom enfatizar que a Educação Física escolar é apenas um dos espaços onde o sedentarismo pode ser colocado sob alerta. Naturalmente, o problema excede a alçada da própria Educação Física na medida em que problemas sociais externos, como o de políticas públicas, podem não favorecer o trabalho da área seja fora ou dentro da escola. Ademais, convém alertar que não é função da Educação Física escolar atuar sob uma ideia de educação compensatória.

desenvolvido no campo da saúde e do desempenho esportivo. Assim sendo, mesmo que não seja função precípua da disciplina em terreno escolar, a discussão da atividade física e da saúde não está ausente nos documentos que balizam a educação, muito embora tais tópicos sejam refletidos por uma tessitura majoritariamente sociocultural (Brasil, 1998, 2018).

Que a atividade física, o desempenho esportivo e aptidão física são componentes que a Educação Física escolar deve, ao menos, tratar, isso não é nenhuma novidade, até porque, enquanto área científica e pedagógica é a disciplina a qual melhor pode trazer respostas para as autobiografias de movimento dos alunos dentro do ambiente escolar. Contudo, as funções sociais da Educação Física escolar não se resumem apenas à saúde ou ao desempenho motor. Talvez a sua contribuição seja ainda mais potente no campo psicossocial, pois muitas das atividades de movência, sobretudo aquelas que as crianças e jovens realizam, a exemplo dos jogos e das brincadeiras, detêm condicionantes emocionais e sociais que podem favorecer a formação educacional e social dos infantes.

De acordo com Lira e Neves (2023, p. 2) “[...] é por meio do brincar que as crianças têm a oportunidade de descobrir o mundo, sentir, criar, imaginar e construir possibilidades de apropriar-se da realidade ao seu redor”. É por via desse símbolo da movência, a brincadeira, que a criança é convidada de maneira mimética e lúdica a vivenciar as dinâmicas sociais do mundo adulto aqui e alhures (Oliveira; Souza, 2018). Tal por isso, essa atividade possui fundamental significância no universo infantil, pois prepara os infantes para as responsabilidades e demandas que eventualmente ter-lhe-ão um dia. Dessa forma, a atmosfera criada pelas brincadeiras, ao ponto de promover uma ponte entre a ludicidade e a lucidez, entre a fantasia e a realidade, proporciona um rico ambiente pedagógico para a aprendizagem social (Richer, 2016; Lira; Kronbauer, 2022). Dentro da escola, em especial nas series iniciais de ensino, recaí sobre a disciplina de Educação Física o dever de criar e fomentar esses espaços de ludicidade aliados à aprendizagem.

Cumprir mencionar que os jogos e as brincadeiras são conteúdos obrigatórios dentro do currículo da Educação Física no Ensino Fundamental, conforme testifica a BNCC (Brasil, 2018). Dentre as premissas dessas atividades de movência, esse documento norteador é claro ao dizer que os escolares precisam experimentar, fruir, recriar e aprender jogos e brincadeiras de diferentes tempos e espaços que permitam ao menor apropriar-se dos códigos de condutas e os sistemas de funcionamento da sociedade (Brasil, 2018). Conforme sugere Elias (1992a), como as crianças estão em estágio de formação e não possuem o desenvolvimento cognitivo e psicológico suficientemente preparados para absorver as regras e os deveres tal como os adultos, as brincadeiras, os jogos e os esportes funcionam como espaços simulados para o exercício civilizatório¹⁵. Isso sugere que essas práticas de movência teriam o potencial para estimular o

¹⁵ Cabe reforçar que esse exercício civilizatório através das atividades de movência tende a continuar também no decorrer da fase adulta, em especial, se o indivíduo, desde pequeno, foi estimulado a se desenvolver através das suas práticas corporais de preferência. Nesse sentido, se a experiência recreativa foi satisfatória na infância, é provável que o sujeito enquanto adulto permaneça ligado ao universo da movência ainda que preso a outros símbolos e significados associados ao seu movimentar-se. Interessante notar que, quanto mais o processo civilizador se complexifica, mais os seres humanos precisam achar meios para atenuar os efeitos colaterais do desenvolvimento social. Tal por isso, o tempo de lazer passa a ser cada vez mais desejado pelos adultos.

desenvolvimento de uma consciência-mundo nos pequenos de modo que aspectos atinentes à vida social, tais como a dinâmica das trocas sociais (Elias, 1992a; 2012), bem como o gerenciamento do *habitus* e dos capitais (Bourdieu, 1983; 2011), podem ser primariamente vivenciados de forma lúdica.

Não fortuitamente, se, por um lado, as brincadeiras e jogos podem estimular a incorporação de códigos educacionais (Durkheim, 2011) e regras civilizatórias (Elias, 1992a), por outro, a depender do estilo da atividade, pode reforçar problemas hegemônicos de classe e de ordens sociais econômicas que replicam implicitamente relações de poder e exclusão (Marx, 2013). Diante desse eventual cenário, cabe à Educação Física escolar se atentar para essas manifestações, tornando visíveis aos olhares das crianças e dos jovens essas disputas que podem ocorrer no plano mimético e, por que não, serem replicadas no próprio tecido social. Não sem razão, as brincadeiras e os jogos são essenciais para os infantes, não só pelo seu caráter lúdico, mas também pela capacidade de introduzir a criança à temáticas sensíveis, as quais, muitas das vezes, encontram-se solapadas no meio social.

Quase nas mesmas proporções se assenta a função dos esportes que, em sua essência, possuem vetores educacionais, estéticos, emocionais, éticos e sociais, os quais podem habilitar as crianças e os jovens a lidarem com diferentes situações que acontecem na vida cotidiana (Marchi Júnior, 2016). No esporte, ainda que se trate de um ambiente controlado, emula-se uma vasta profusão de emoções como felicidade, prazer, excitação, catarse, raiva, frustração, tristeza, enfim, uma série de expressões psicogenéticas da natureza humana que tendem a ser mais viscerais nos indivíduos mais jovens, em particular porque esses ainda não possuem um nível de autocontrole devidamente exercitado quando comparado com outras pessoas mais velhas que já passaram por esse processo (Elias, 1992a). Adiciona-se ainda aos fatores psicológicos, os valores sociais embutidos no mundo do esporte tal como o estímulo à cooperação face às relações de interdependência estabelecidas entre indivíduos nas mais diversas camadas e setores da sociedade (Elias, 2008).

Em síntese, a Educação Física detém conteúdos e instrumentos que são valiosos e vitais para o processo civilizador dos indivíduos. Não sem motivos, essa área não só se justificou como um componente curricular obrigatório, como também importante via de acesso para o direito à movência das crianças e dos jovens. Não obstante, em que pese o reconhecimento da movência e da Educação Física escolar como um direito constituído, em que medida, poderíamos dizer que o acesso adequado às atividades de movência tem sido garantido no tecido social brasileiro, em especial quando falamos das instituições escolares? De um modo geral, é sobre essa questão que nos debruçamos a seguir.

A VEDAÇÃO SILENCIOSA DOS DIREITOS HUMANOS À MOVÊNCIA: O CASO PARADIGMÁTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA

Em termos de relevância ocupada pela Educação Física, essa disciplina está em terreno escolar por quase dois séculos no Brasil desde seus primeiros marcos e movimentos legais que começaram por volta do ano 1854 com a reforma Couto Ferraz através da introdução da ginástica nos estabelecimentos de ensino

(Rocha, 2023). De lá para cá, progressivamente, novas iniciativas procuraram reforçar o papel das atividades de movência dentro das escolas, seja por meio de decretos ou por via de leis que beneficiavam a inclusão da Educação Física (Mommad, 2020). Embora nos primeiros movimentos a área carregasse um filtro mais utilitarista em função das demandas laborais, profiláticas e militares (Ghiraldelli Junior, 2007; Castellani Filho *et al.*, 2009), com o passar do tempo, em especial nas últimas décadas, esse retrato foi sendo modificado com a socialização dos primeiros documentos normativos da educação, desde os PCNs até a mais jovem BNCC.

Contudo, vale ressaltar que a defesa do direito à movência e à Educação Física não é uma exclusividade que aparece somente ancorada em documentos da educação. A nossa constituição, por exemplo, prevê, expressamente, em alguns dos seus artigos, o dever do Estado com relação ao fomento público às áreas do lazer, da recreação e do próprio desporto educacional (Brasil, 1988, Art. 217). No caso dos infantes, esse direito é reforçado e ampliado no próprio ECA, no qual, em seu artigo 16, quando discorre “Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”, aponta como direitos civis, humanos e sociais à liberdade para “[...] brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990, p. 20). E não só isso, o documento ratifica que é dever do Estado assegurar o “[...] Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” (Brasil, 1990, p. 38).

No que tange à Educação Física escolar, as leis específicas da educação também são taxativas quando posicionam a necessidade da oferta da disciplina dentro das escolas. A Lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 26, parágrafo terceiro, quando dispõe acerca dos currículos, é incisiva ao declarar que “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]”, devendo seguir uma base nacional comum (Brasil, 1996). Essa base nada mais seria que os documentos normativos que regimentam os currículos da Educação brasileira. Na atualidade, o documento que carrega essa função é a BNCC cuja organização apresenta a Educação Física dentro da área de linguagens, estando a disciplina, em tese, contemplada em todos os anos da Educação Básica.

Nessa direção, a BNCC, além de sistematizar os conteúdos, as habilidades e as competências que devem ser administradas em todos os níveis de ensino, o documento procura reforçar o significado da Educação Física para a formação das crianças e dos adolescentes. Segundo o documento, essa área do conhecimento teria a potencialidade de enriquecer a experiência cultural dos infantes e dos jovens, na medida em que a disciplina abriria espaço para o ingresso a um grande acervo cultural de práticas corporais (Brasil, 2018). Porém, não só isso, afinal, a BNCC defende que a Educação Física ter-lhe-ia ainda capacidades e atribuições de estimular os escolares a desenvolverem posturas mais reflexivas, críticas que conduzam o agente social para um “protagonismo comunitário” através da “construção de valores” e da “reflexão sobre as suas ações” (Brasil, 2018). Essas competências seriam alguns dos vetores sociais que a Educação Física carregaria ao contemplar o direito das pessoas às atividades de movência da cultura de movimento.

Em suma, como é possível identificar, são várias as iniciativas previstas em lei que endossam não só o acesso à movência como também o direito à Educação Física escolar entre crianças e adolescentes (Brasil, 1998). Porém, em que medida, tais iniciativas estariam de fato garantindo esse direito constitucional? Ao que parece, aquilo que tem sido expresso teoricamente nos documentos não tem se concretizado na realidade, tendo em vista uma crescente quantidade de variáveis intervenientes, as quais, ao invés de preservar a liberdade à movência, têm, na verdade, aviltado drasticamente à construção e à fruição das autobiografias de movimento dos agentes sociais, principalmente em ambiente escolar, o qual deveria ser uma das principais vias de acesso para essa prerrogativa legítima.

Não obstante, se observado mais detidamente, as próprias leis e os documentos da Educação têm criado travas e limitações para o contato com à movência. A LDB 9394/96, por exemplo, na mesma proporção que versa sobre a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas, torna também facultativa a disciplina diante de algumas excepcionalidades que levam em consideração fatores como idade, atividades laborais, turno da prática, etc. Embora em algumas situações essas exclusividades sejam legítimas, em que medida, poderíamos dizer que a facultação deliberada fragiliza o significado da disciplina no tecido escolar? Se esse tipo de questionamento soa um pouco drástico demais, basta observar as recentes decisões que têm impactado a oferta da Educação Física escolar. Um simples olhar aos novos currículos escolares demonstram que a Educação Física vem perdendo seu espaço através da redução do número de dias letivos e de carga horária (Santos Mello, 2023; Molina Neto, 2023). Se duas ou três vezes semanais, distribuídas em aulas de 50 minutos já era um tempo bastante limitado para a intervenção, o que dirá com a redução para uma aula semanal como o caso das séries iniciais do ensino fundamental.

Interessante pontuar, com ressalvas, que o próprio Ministério da Saúde, através do “guia de atividade física para a população brasileira”¹⁶, recomenda e adverte que, para que se possa gozar dos benefícios provenientes das práticas de movência na escola, tais como a melhora na saúde física, motora, psicológica e social, os escolares precisam ter acesso a pelo menos 3 aulas semanais de Educação Física e que seja administrada preferencialmente “[...] por um professor de educação física, ao longo de todos os anos da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil” (Brasil, 2021, p. 35). Nesse intento, vê-se que o ministério da saúde é ainda mais rigoroso que os próprios documentos balizadores da educação, sendo categórico ao expressar que as crianças, adolescentes e jovens precisam estar em contanto com atividades de movência sistematizadas no mínimo três vezes por semana, independentemente da faixa etária e do ciclo escolar. Ao contrário disso, sabe-se que não é possível colher de maneira satisfatória os benefícios da movência, muito menos se blindar dos impactos negativos decorrentes da insuficiência da atividade física (Brasil, 2021).

¹⁶ Oportuno ratificar que este guia segue estruturado pelo paradigma da atividade física, não contemplando a pluralidade da movência em âmbito escolar cujas necessidades perpassam também pelos aspectos psicossociais da cultura de movimento. Mais do que atender as necessidades diárias de dispêndio energético é essencial que as atividades tenham algum significado para aqueles que as realizam.

Nessa esteira curricular, se esse cenário de 50 minutos semanais já coloca alguns limites, no ensino médio, a situação é ainda mais precária, pois com a regulamentação dos novos currículos¹⁷, a oferta da movência, em muitos contextos, se tornou praticamente inexistente como demonstrou o estudo de Molina Neto (2023) no estado do Rio Grande do Sul. Com a imposição dessa nova política educacional de ensino que prevê a implementação de itinerários formativos, algumas disciplinas tiveram suas cargas horárias reduzidas ou então colocadas num grande quadro de matérias optativas, em que pese a sua obrigatoriedade como o caso da Educação Física e de outras disciplinas (Bastos; Santos Júnior; Ferreira, 2017; Molina Neto, 2023). Em outras palavras, devido a nova organização curricular, com a inserção de novos componentes curriculares, bem como com o aumento das horas letivas de disciplinas a exemplo do Português e da Matemática, cada vez mais promove-se um achatamento de algumas áreas dentro da escola, o que é o caso atual da Educação Física.

Oportuno mencionar que essa escolha das disciplinas eletivas, itinerárias e até mesmo obrigatórias pelos alunos, embora passe uma sensação de flexibilidade do currículo e de autonomia do jovem frente às suas decisões, levanta uma série de questionamentos, pois, afinal, em que medida, não haveria também uma espécie de compulsão silenciosa nas escolhas, pois por pressões sociais da segunda modernidade, o adolescente seria impelido a escolher os conhecimentos que, na teoria, lhe trariam mais oportunidades. Nesse sentido, é óbvio, que em muitas situações, a Educação Física seria colocada em segundo plano, mesmo que contra vontade dos próprios alunos, os quais optariam por escolher algumas disciplinas em detrimento de outras. Analisado reflexivamente esse quadro, essa conjuntura compromete não só o futuro da Educação Física como implode o direito constitucional do adolescente ao acesso às atividades de movência da cultura de movimento historicamente construída.

Em resumo, toda essa movimentação de silenciamento do direito da criança e do adolescente à Educação Física e às suas práticas de movência vai na direção contrária da história e diametralmente em oposição ao que inúmeros pensadores, intelectuais e reformistas educacionais defenderam nestes últimos dois milênios quando se posicionaram a favor da movência (Shephard, 2015). Nesse sólido panteão, encampado desde a antiguidade por meio de pensadores como Platão (2014) e Aristóteles (2006) até a modernidade através da figura de reformistas educacionais¹⁸ como Locke (2012), Rousseau (2017), Kant (1999), os estudiosos têm procurado não só imprimir uma racionalidade ao fenômeno da movência, como também enxergam nessa dimensão uma profícua ferramenta para potencializar o trabalho educacional.

¹⁷ A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), versa sobre a reformulação do ensino médio através de iniciativas de flexibilização do currículo, autonomização do projeto político pedagógico, inserção de matérias optativas, estímulo à formação técnica e profissional, aumento da carga horária letiva, aumento do número de aulas de núcleo comum, redução do tempo de aula das disciplinas eletivas, como por exemplo, Sociologia, Filosofia, Arte etc. No caso da Educação Física, fragilizada pela mesma lei, a limitação do espaço de atuação da área na escola influencia diretamente na instrumentalização dos jovens no que tange à construção das autobiografias de movimento.

¹⁸ Esses reformistas, em meio suas obras exclusivas para o campo da Educação, defendem em vários momentos a importância e o significado das atividades de movência para o desenvolvimento infantil nas suas diferentes interfaces, isto é, desde os aspectos físicos até os cognitivos. Dentre as famigeradas e centenárias obras que retratam o papel da movência na infância em consonância com o campo educacional, destacam-se, por exemplo, as obras “Emílio ou da Educação” (Rousseau, 2017); “Sobre a Pedagogia” (Kant, 1996); “Alguns pensamentos sobre a educação” (Locke, 2012).

Assim, sugeriram que as atividades de movência deveriam estar incorporadas ao processo de aprendizagem, prospectando um caminho vindouro para a incorporação da movência dentro dos próprios currículos estudantis. Tal foi a contribuição desses humanistas que, mais adiante, as reflexões sobre a movência encaminhadas por esses intelectuais serviram para amparar o trabalho de reformadores mais afeitos ao campo Educação Física, a exemplo dos educadores germânicos Johann Bernhard Basedow (1724-1790) e Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759-1839), os quais, por sua vez, conseguiram demonstrar a efetividade de currículos escolares que contemplavam aulas diárias de práticas recreativas e esportivas (Shephard, 2015; Mechikoff, 2019).

Importante refletir que esse panorama histórico demonstra a insensatez das decisões atuais no que se refere ao lugar e reconhecimento da Educação Física escolar no Brasil, sugerindo um certo menosprezo por esse componente curricular. Dito de outro modo, no que concerne à oferta do contato à movência, as decisões tomadas em solo brasileiro têm rumado na direção contrária ao que a ciência e a história da movência demonstraram até aqui. Mas não só isso, pois ao se recusar o fornecimento das bases para o trabalho da Educação Física com as biografias de movimento, o Brasil se desloca para o caminho contrário ao de outros países que, por não negarem a história da movência feita Educação Física, têm colhido bons resultados na formação de suas crianças e de seus jovens, inclusive no que diz respeito ao próprio desempenho escolar, tal como apontado por vários estudos (Haapala, 2012; Hagins; Rundle, 2016; Álvarez; Bueno *et al.*, 2017; Escalona; Martínez-de-Quel, 2019; Fritz *et al.*, 2020).

É claro que o bom resultado desses países não se deve somente à irrestrita oferta da Educação Física na escola, mas também ao montante de investimentos que subsidiam o trabalho dos profissionais da movência em diferentes espaços através de boas políticas públicas de esporte e lazer. Sem dúvida, no Brasil, além da progressiva redução da carga horária da disciplina, outro fator que tem limitado o direito da criança envolve as estruturas das escolas que, na sua maioria, não possuem os insumos necessários voltados às práticas e muito menos contam com espaços apropriados para a movência. De acordo com algumas pesquisas, as estimativas apontam que quase 60% das instituições públicas de ensino brasileiras não contam com *playgrounds* ou quadras cobertas para a realização das atividades (Ferreira *et al.*, 2021). Acerca dos materiais para a prática, a situação é também bastante precária, pois em muitas cidades brasileiras, os materiais esportivos e recreativos são insuficientes e, em muitos casos, os professores relatam ter a necessidade de investir do próprio bolso em recursos para a prática, como bem apontou a pesquisa socializada pelo Instituto Península em 2020 (Instituto Península, 2020).

Ao olhar para essa realidade, é possível depreender que, em muitas localidades do país, os conteúdos previstos pelos documentos normativos da Educação Física não podem ser contemplados, já que a falta de materiais e espaços adequados para a prática tornam a vivência de algumas atividades de movência praticamente impossíveis, por mais que os professores se esforcem para adaptar-se e fazer valer as necessidades do currículo. Ressalta-se que documentos como a BNCC e o ECA sugerem que as crianças precisam “fruir” e “experimentar” as atividades de movência, isto é, apontam que não só necessitam, como

lhes é de direito vivenciar na prática um quadro polissêmico de condutas motrizes da cultura corporal de movimento (Brasil, 2018). Entretanto, diante de tantas restrições, não é essa a objetividade que temos observado nas políticas públicas para educação, saúde, lazer e, em especial, na Educação Física escolar que, a rigor, é o primeiro palco – e para muitos talvez o único – onde crianças e adolescentes poderão desfrutar do seu direito à movência por meio da oferta de ações pedagógicas sistemáticas.

Obviamente que as limitações ao acesso à movência na Educação Física escolar não se resumem apenas às deficiências estruturais dos espaços. Na verdade, esse aspecto seria apenas mais um dos efeitos colaterais subjacentes a outros problemas mais graves no tecido social brasileiro. Sem dúvida, as dinâmicas econômicas, as relações de classe, os interesses políticos são fatores que se manifestam, muitas das vezes, de forma velada aos olhares menos treinados da população e afetam diretamente a experiência das pessoas ao universo da movência, principalmente entre aquelas camadas sociais menos privilegiadas. Face a esse cenário, naturalmente, há fatores que escapam ao fazer pedagógico do professor dentro das escolas, restando, infelizmente, aos docentes gerenciarem a movência com muitas limitações.

CONCLUSÕES

De uma forma geral, conforme pudemos discutir no decorrer deste ensaio, procuramos indicar as propriedades pelas quais a movência se justifica no campo dos direitos humanos, sobretudo entre as crianças e os adolescentes, os quais detêm esse direito resguardado constitucionalmente e endossado por inúmeros documentos educacionais que dimensionam a Educação Física escolar como um dos espaços para a promoção pedagogicamente mediada da movência. Contudo, em que pese a defesa desse direito, é notório que a lei não tem se feito cumprir, ficando restrita apenas aos documentos, de modo que as prerrogativas previstas na legislação não se materializam. Inquestionavelmente, em termos de políticas públicas educacionais, depreende-se que a insuficiência de recursos e insumos para o trabalho da movência prejudica o fazer pedagógico do professor face à transmissão das biografias de movimento na escola.

Cumprе sublinhar que a precarização das estruturas esportivas e dos materiais presentes na escola, não são as únicas circunstâncias que têm comprometido a experiência dos escolares com a dimensão simbólica da movência. Ainda que a escassez de condições seja uma variável bastante comprometedora, a redução da carga horária ou até mesmo a exclusão da Educação Física escolar representam não só um retrocesso para a formação biopsicossocial dos infantes e dos jovens, como aviltam o direito à liberdade dos pequenos ao universo das brincadeiras, dos jogos, dos esportes, das lutas, das práticas corporais de aventura, dentre outras atividades de movência que organizam a Educação Física escolar. Interessante notar que essa perda de espaço da Educação Física no currículo escolar pode ser produto das novas políticas econômicas e sociais da modernidade radicalizada que secundarizam o papel da disciplina na escola, demonstrando fatores que transcendem as possibilidades de intervenção dos professores da área.

Portanto, há que se ter em conta que as limitações que afetam à movência em âmbito escolar não se restringem exclusivamente a precariedade das estruturas fornecidas pelo Estado. Aqui, por exemplo,

não tratamos acerca dos problemas relativos à construção dos currículos, não abordamos sobre a interferência direta do Ensino Superior na elaboração dos documentos normativos, não versamos a respeito do papel e da influência do professor de Educação Física nas escolas, enfim, um conjunto de outras questões de cariz mais intrínsecas à própria Educação Física que, de igual modo, podem ressoar na forma com que as crianças expressam suas biografias de movimento. Não obstante, ainda que não tenhamos entrado especificamente nesses assuntos, as evidências que apresentamos neste estudo, já trazem, ao menos, um panorama dos problemas que têm ocorrido com a Educação Física e com a oferta das atividades de movência no Brasil.

Embora seja difícil apontar propostas ou soluções para superar os desafios e limitações da Educação Física escolar, entende-se que o primeiro passo se fundamenta a partir do diagnóstico da realidade investigada, tal como bem indicado por autores dos círculos críticos da Educação Física. Esse estudo, em alguma medida, levou adiante esse objetivo, tendo apresentado alguns dos condicionantes que têm cerceado o direito dos indivíduos a acessar o mundo da movência feita Educação Física, com todas as vantagens culturais, simbólicas, psicológicas e físicas que esse universo pode proporcionar. No prisma desse raciocínio, diagnosticar a realidade pode auxiliar os agentes sociais a denunciarem aquilo que avilta os seus direitos. No caso dos pesquisadores, em especial entre aqueles que estão em suas posições de cátedras dentro das instituições acadêmicas, além de socializar estudos nessa linha, cabe também compartilhar esses dados com as autoridades do campo político, pois essas informações quase não são acessadas por esse público. Além do mais, outra ação importante, diz respeito a uma aproximação mais visceral dos pesquisadores com o campo escolar, porém mais no sentido de aprender com a realidade escolar do que propriamente intervir. Sem essa diagnose contínua, dificilmente, chegar-se-á programas de pesquisa com maior aderência às necessidades reais das instituições escolares.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à CAPES pelo suporte financeiro aos bolsistas – O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Classificações epistemológicas na Educação Física: redescrições. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 241-263, out/dez de 2012.

DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.27727>.

ÁLVAREZ-BUENO, Celia; PESCE, Caterina; CAVERO-REDONDO, Iván; SÁNCHEZ-LÓPEZ, Mairena; GARRIDO-MIGUEL, Miriam; MARTÍNEZ-VIZCAÍNO, Vicente. Academic Achievement and Physical Activity: a meta-analysis. **Pediatrics**, São Paulo, v. 140, n. 6, p. 1-8, 1 dez. 2017. DOI <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1498>.

AMADO, João. A história dos brinquedos na antiguidade clássica. **Revista Galega de Educación**, La Corunã, v. 51, p. 24-27, dez. 2011. Disponível em: <https://nova-escola-galega.org/almacen/documentos/RGE%20Amado.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2024.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 38-52, set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p38>.
 BETTI, Mauro. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, jul./set., 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BOTH, Arnd Adje. Sounding clay: rattles, flutes, drums and horns in the neolithic. *In*: DE ANGELI, Stefano; BOTH, Arnd Adje; HAGEL, Stefan; HOLMES, Peter; PASALODOS, Raquel Jiménez, Lund Cajsa S. (eds). **Music and sounds in ancient Europe**: contributions from the European music archaeology project. Rome: European Music Archaeology Project. 2018. p. 42–43.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí: Inijuí, 2019.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia de atividade física para a população brasileira**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez 2009.

CHRISTOFOLETTI, Marina; DUCA, Giovâni Firpo del; GRIPA, Lays Tomazoni; ASSIS, Maria Alice Altenburg de. Comportamento sedentário no lazer e sua associação com atividade física no contexto escolar de crianças no sul do Brasil. **Journal Of Physical Education**, Maringá, v. 27, n. 1, p. 1-10, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v27i1.2755>.

CONSTANTIN, Florin; PAVEL, Carmem; BUGOI, Roxana; TODERAS, M. An X-ray tomograph based on a flat panel detector. **Nuclear Instruments and Methods in Physics Research Section A**, [S.l.], v. 621, n. 1-3, p. 685-689, set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nima.2010.05.010>.

CORDEL, Patrícia Taís; SOUZA, William Cordeiro de; LIMA, Valderi Abreu de; HYKAVEI JUNIOR, Paulino; DANZIATO, Alexandre von Hoonholtz; OLIVEIRA, Vinicius Machado de; MASCARENHAS, Luis Paulo Gomes. Comparação da aptidão física relacionada à saúde e a prática esportiva em crianças. **Saúde**, Santa Maria, v. 44, n. 1, p. 1-8, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236583425765>.

CHRISTESEN, Paul. Sport and Democratization in Ancient Greece (with an excursus on Athletic Nudity). In: CHRISTESEN, Paul; KYLE, Donald G. (Orgs.). **A Companion to Sport and Spectacle in Greek and Roman antiquity**. Chichester: Wiley Blackwell, 2014. p. 211-235.

DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 24-28, 1995. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2184>.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ELIAS, Norbert. Introdução. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric (orgs.). **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992a. p. 39 – 100.

ELIAS, Norbert. A génese do desporto: um problema sociológico. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric (orgs.). **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992b. p. 187 – 222.

ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta, 1994a.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011. v. 1.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922012000300003>.

ELIAS, Norbert. **Processos de excitação**: trabalhos inéditos de Norbert Elias sobre esporte, lazer, corpo, cultura. Tradução de Ana Flávia Braun Vieira e Miguel Archanjo de Freitas Junior. Ponta grossa: UEPG, 2022.

ESCALONA, Tania Pinto; MARTÍNEZ-DE-QUEL, Óscar. Deu minuts d'activitat física interdisciplinària milloren el rendiment acadèmic. **Apunts Educació Física I Esports**, [S.l.], v. 35, n. 138, p. 82-94, out. 2019. DOI: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.07).

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Epistemologia e prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 203-214, maio, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/258>. Acesso em: 14 dez. 2024.

FERREIRA, Lúcio Fernandes; BARROS, João Luiz da Costa; BRUZI, Alessandro Teodoro; FREUDENHEIM, Andrea Michele. Direitos Humanos, Esporte e Educação Física: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 113-123, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35i3p113-123>.

FREIKMAN, Michael; GARFINKEL, Yosef. The Zoomorphic Figurines from Sha'ar Hagolan: hunting magic practices in the neolithic near east. **Levant**, London, v. 41, n. 1, p. 5-17, abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1179/175638009X427567>.

FRITZ, Jesper; CÖSTER, Marcus E.; ROSENGREN, Björn E.; KARLSSON, Caroline; KARLSSON, Magnus K. Daily School Physical Activity Improves Academic Performance. **Sports**, Dusseldorf, v. 8, n. 6, p. 1-8, 4 jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/sports8060083>.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jackie D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

GARCIA, Rui Proença. **No labirinto do desporto: horizontes culturais contemporâneos**. Belo horizonte: Casa da Educação Física, 2015.

GARCIA, Silas Alberto; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; REZER, Ricardo. Educação Física: “um bicho mais estranho que o ornitorrinco”. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 1, p. 1-9, 2 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11224>.

GEHLEN, Arnold. **El hombre: su naturaleza y su lugar en el mundo**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1987.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HAAPALA, Eero. Physical activity, academic performance and cognition in children and adolescents. a systematic review. **Baltic Journal Of Health And Physical Activity**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 53-61, jan. 2012. DOI: <https://doi.org/10.2478/v10131-012-0007-y>.

HAGINS, Marshall; RUNDLE, Andrew. Yoga improves academic performance in urban high school students compared to physical education: a randomized controlled trial. **Mind, Brain, And Education**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 105-116, maio, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12107>.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2015.

HEIDARI, Samira; VOJDANI, Fatemeh; HOSSEINI, Afzal Sadat. Explaining the views of ibn sina and al-ghazali on games and physical exercises and their relation to the relationship between body and soul. **Dinamika Ilmu**, [S.l.], v. 2, n. 20, p. 357-366, dez, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21093/di.v20i2.2536>.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Conheça a pesquisa “Contexto da Educação Física escolar no Brasil”**. 30 de mar. de 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pratica-esportiva-nas-escolas-esta-associada-a-melhora-no-desempenho-no-ideb/>. Acesso em: 30 maio 2024.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. UNIMEP: Piracicaba, 1999.

KUNZ, Elenor. **Didática da educação física**. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 2012.

LAKER, Anthony. An historical perspective on the purposes of Physical Education beyond the boundaries of Physical Education. In: LAKER, Anthony. **Beyond the boundaries of Physical Education: educating young people for citizenship and social responsibility**. London: Taylor & Francis e-Library, 2001. p. 04–14.

LANGLEY, Michelle C. Magdalenian Children: projectile points, portable art and playthings. **Oxford Journal of Archaeology**, [S.l.], v. 37, n. 1, p. 3-24, 17 out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1111/ojoa.12128>.

LANGLEY, Michelle C.; LITSTER, Mirani. Is it ritual? Or is it children? Distinguishing consequences of play from ritual actions in the prehistoric archaeological record. **Current Anthropology**, Chicago, v. 59, n. 5, p. 616-643, out. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1086/699837>.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; KRONBAUER, Gláucia Andreza. O circo e a educação dos corpos-criança: possibilidades formativas com espaço para o pensar e o fazer divergente. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-21, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.17556.017>.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; NEVES, Fernanda Inocência Diniz. Onde está o brincar no curso de pedagogia? Existências e ausências na formação docente. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 28, n. 2, p. 1-15, 18 out. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v28i2.10587>.

LOCKE, John. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Coimbra: Almedina, 2012.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 51-72, 1996. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/hegemonia-legitimidade-nas-ciencias-dos-esportes/>. Acesso em: 14 dez. 2024.

MANOEL, Edilson de Jesus. Desenvolvimento motor: implicações para a Educação Física escolar I. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 82-97, 1994. DOI: [10.11606/issn.2594-5904.rpef.1994.138423](https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1994.138423).

MARCHI JÚNIOR, Wanderley. O ESPORTE “EM CENA”: perspectivas históricas e interpretações conceituais para a construção de um modelo analítico. **Revista da Alesde**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 46-67, 27 jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5380/jlasss.v5i1.43890>.

MARQUES, Adilson; GOUVEIA, Bruna. Conhecimento sobre Atividade Física e seus Níveis em Crianças com Cardiopatia Congênita. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, São Paulo, v. 114, n. 5, p. 793-794, maio, 2020. DOI: <https://doi.org/10.36660/abc.20200286>.

MARX, Karl. **O Capital - Livro I – crítica da economia política: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MECHIKOFF, Robert A. **A history and philosophy of sport and physical education: from ancient civilizations to the modern world**. New York: McGraw-Hill Education, 2019.

MENDONZA, Barbara. **Artifacts from ancient Egypt**. Santa Barbara: ABC-CLIO, LLC, 2017.

MOLINA NETO, Vicente. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, Porto Alegre, n. 29, p. 1-16, 4 fev. 2023. DOI: 10.22456/1982-8918.125819.

MOMMAD, Maicon Luiz. A história da educação física escolar no Brasil: leis e decretos norteadores. **Horizontes - Revista de Educação**, Mato Grosso do Sul, v. 9, n. 16, p. 1-11, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.30612/hre.v9i16.13118>.

MONTEIRO, Luciana Zaranza; VARELA, Andrea Ramirez; SOUZA, Priscila de; MANIÇOBA, Ana Caroline Magalhães; BRAGA JÚNIOR, Francelino. Hábitos alimentares, atividade física e comportamento sedentário entre escolares brasileiros: pesquisa nacional de saúde do escolar, 2015. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 23, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-549720200034>.

MONTORO, Ana Paula Pietro Nobre; LEITE, Carina Raffles; ESPÍNDOLA, Janine Aryadine; ALEXANDRE, Juliano Maestri; REIS, Monalisa da Silva; CAPISTRANO, Renata; LISBOA, Tailine; BELTRAME, Thais Silva. Aptidão física relacionada à saúde de escolares com idade de 7 a 10 anos. **Abcs Health Sciences**, Santo André, v. 41, n. 1, p. 29-33, maio, 2016. DOI: <https://doi.org/10.7322/abcshs.v41i1.842>.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2008.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de. **Configurações simbólicas da movência – do processo evolutivo ao desenvolvimento social**: aportes para a teoria da educação física e do esporte. 2024. 707 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de; BRASIL, Marcos Roberto; MATTES, Verônica Volski; MENEGALDO, Pedro Henrique Iglesias; SOUZA, Neidiana Braga da Silva; SILVA, Schelyne Ribas da. Influência do ambiente na motivação esportiva: comparação entre espaços sistematizados e não sistematizados de prática. **Motricidade**, Santa Maria da Feira, v. 4, n. 16, p. 400-410, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/motricidade/article/view/20647>. Acesso em: 05 jun. 2024.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de; SOUZA, Juliano de. A INFÂNCIA, O BRINCAR E O JOGAR: reflexões a partir do referencial teórico de Norbert Elias. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-22, abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698186748>.

PIZANI, Juliana; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra; MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro de; VIEIRA, Lenamar Fiorese. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 259-266, jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.010>.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

PONCE-BLANDÓN, José Antonio; DEITOS-VASQUEZ, María Eduarda; ROMERO-CASTILLO, Rocío; ROSA-VIANA, Diogo da; ROBLES-ROMERO, José Miguel; MENDES-LIPINSKI, Jussara. Sedentary Behaviors of a School Population in Brazil and Related Factors. **International Journal Of Environmental Research And Public Health**, Canadá, v. 17, n. 19, p. 1-13, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17196966>.

RAWSON, Beryl. Education: the romans and us. **Antichthon**, London, v. 33, p. 81-98, nov. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0066477400002355>.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v2i2.99>.

ROCHA, Ariza Maria. “Da Educação Física”: o projeto de reforma do ensino primário de Rui Barbosa nos programas de ensino de colégios brasileiros. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 21, p. 1-7, 30 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.36453/cefe.2023.30502>.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação (Extratos)**. São Paulo: Edipro, 2017.

SAGAN, Carl. **Cosmos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SANTOS MELO, Iasmim; SANTANA, Jaqueline Gama; SOUSA, Paulo Cristiano Silva; JESUS, Vitória Macedo Monteiro Gonçalves de; OLIVEIRA, Cleiton Antonio de; RIBEIRO, Davi Soares Santos. Educação Física no Ensino Médio: impactos da redução da carga horária para os alunos. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, Teófilo Otoni, v. 6, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/1077>. Acesso em: 04 jun. 2024.

SARAIVA João Paulo, LOPES Luís Carlos. Relação entre a coordenação motora e a aptidão física em crianças dos 9 aos 14 anos. **Revista Brasileira de Ciências e Movimento**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 141-149, 2019. DOI: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v27i1.7979>.

SHEPHARD, Roy J. **An Illustrated history of health and fitness, from Pre-History to our Post-Modern World**. New York: Springer, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11671-6>.

SOARES, Carmen Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 43-60, dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.205>.

SOUZA FILHO, Anastácio Neco de; BEZERRA, Thaynã Alves; BANDEIRA, Paulo Felipe Ribeiro; CABRAL, Luciana Gatto; BRITO, André; GUERRA, Paulo Henrique et al. Association between the environment for physical activity in public schools and childhood obesity: a view in the light of complex systems. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 6, p. 1-8, jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232024296.05162023>.

SOUZA, Juliano de. **A movência como símbolo de orientação da vida**: significados e alcance para a teoria da educação física. 2022. 147 f. Tese (Livre Docência em Educação Física e Esporte) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SOUZA, Juliano de. **Do homo movens ao homo academicus**: rumo a uma teoria reflexiva da Educação Física. São Paulo: LiberArs, 2021.

SOUZA, Juliano de. Movência: um elogio à Educação Física e ao Esporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, p. 1-17, mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.121546>.

SULAIMAN, Adibah; JAMSARI, Ezad Azraai; NOH, Noorsafuan Che. Islamic environment in child development according to the views of Imam al-Ghazali. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, Rome, v. 5, n. 29, Dec. p.33-39, 2014. DOI: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v27i1.7979>.

TANI, Go. **Comportamento motor**: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo, PROENÇA, José Elias. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EdUSP, 1988.

TREBELS, Andreas Heinrich. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do se-movimentar. *In*: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas Heinrich (orgs.) **Educação física crítico-emancipatória**. Íjuí: Unijuí, 2006. p. 23-48.

WERTMANN, Patrick; CHEN, Xinyong; LI, Xiao; XU, Dongliang; TARASOV, Pavel E.; WAGNER, Mayke. New evidence for ball games in Eurasia from ca. 3000-year-old Yanghai tombs in the Turfan depression of Northwest China. **Journal of Archaeological Science: Reports**, New York, v. 34, p. 1-11, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jasrep.2020.102576>.

WILSON, Edward Osborne. **A conquista social da terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ZEIGLER, Earle F. Chivalry's Influence on sport and physical training in Medieval Europe. *In*: ZEIGLER, Earle F. **Sport and Physical Education in the Middle Ages**. Bloomington: Trafford, 2006. p. 56-84.

Submetido: 29/07/2024

Correções: 18/12/2024

Aceite Final: 20/12/2024